

2.3. Heilpädagogik und Identität

Einleitung

Identität ist weder ein ursprünglicher noch ein ausschliesslicher heilpädagogischer Begriff. In der Logik und Mathematik bezeichnet Identität beispielsweise eine zweistellige Relation, „nämlich diejenige, in der der Gegenstand allein zu sich selber steht“ (Ritter & Grönder, 1974, S. 143). Auch in der Philosophie wird der Begriff in unterschiedlichen Fassungen verwendet (beispielsweise von Leibniz, vgl. Mittelstrass, 1984, S. 190). Für die Heilpädagogik (und die Pädagogik) relevanter sind allerdings jene Begrifflichkeiten von Identität (gelegentlich auch als Ich-Identität anzutreffen), die von der Soziologie, Sozialpsychologie und Psychologie verwendet werden, wobei auch hier verschiedene Fassungen zu finden sind.

Zielsetzung des vorliegenden Aufsatzes ist es, einen Einblick in die Verwendung des Begriffes Identität in der Heilpädagogik zu geben. Da (auch) in der Heilpädagogik unterschiedliche Verständnisse von Identität zu finden sind, soll dies in drei Schritten geschehen:

Zuerst werde ich Problemstellungen aufgreifen, die sich bezüglich Identität aus heilpädagogischer Perspektive ergeben können. Dann interessieren Antworten, die verschiedene soziologische bzw. psychologische Ansätze anbieten. Schliesslich werde ich die Rezeption des Begriffes Identität sowie verwandter Ausdrücke (wie etwa Selbstkonzept) in der Heilpädagogik und in drei ihrer verschiedenen differentiellen Gebiete skizzieren.

Problemstellungen um Identität aus (heil-)pädagogischer Perspektive

Heilpädagogik wird als eine mit Pädagogik verbundene Wissenschaft angenommen – dies sei vorweg bemerkt. Daraus ergibt sich, dass Themenstellungen der Pädagogik auch für die Heilpädagogik Geltung haben, allenfalls in einer modifizierten oder spezifizierten Form. Vier Schwerpunkte werden im folgenden gesetzt. Sie beziehen sich auf Erziehungsziele, auf den allfälligen Einfluss von Behinderungen, auf die Problematik von Gleichheit und Verschiedenheit sowie auf Identitätseentwicklung.

Erziehungsziel Identität

Wie in der Pädagogik stellen sich auch in der Heilpädagogik die Grundfragen nach dem Menschenbild und dem Erziehungsziel. Wird von einem organismischen Menschenbild ausgegangen, so sind zwei Aspekte wichtig: es wird unterstellt, dass ein Individuum zum einen ein aktives Wesen ist und sich zum anderen als soziales Wesen nur in Interaktion mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt entwickeln kann. Erziehungsziele lassen sich in diesem Verständnis in zwei miteinander zusammenhängenden Gewichungen ausdrücken. Die eine betont die Entwicklung des Individuums zur Selbstbestimmung und Autonomie, die andere das Hineinwachsen in und die Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt. In der Geistigbehindertepädagogik wurde dies etwa in die griffige Formel „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ gebracht. Damit sind die beiden Aspekte bezeichnet, die sich gegenseitig beeinflussen und die in ein Gleichgewicht zu bringen sind. Mit dem Begriff Identität können sie miteinander in Verbindung gebracht und so gefasst werden. Identitätsbalance wird denn auch in der Pädagogik als Erziehungsziel gesehen, etwa von Mollenhauer (1982, S. 100ff.), der sie letztlich als Leistung des Einzelnen versteht, die aber durch Interaktion, also Erziehung, angeregt und unterstützt werden kann.

Identität, so kann fürs erste festgehalten werden, umfasst als Erziehungsziel persönliche und soziale Aspekte des Individuums, die miteinander ausbalanciert werden müssen.

Identität und Behinderung

Für die Sonderpädagogik stellen sich weitere Fragen. Bleiben wir beim vorher grob umschriebenen organismischen Menschenbild, so können sich für einen Menschen mit einer Schädigung (oder einem Schaden) Veränderungen ergeben. Diese Veränderungen können sich auf die Aktivitäten des Betroffenen und seine Partizipation an unserer Gesellschaft und ihren Angeboten auswirken.

(Die hier verwendeten Begriffe entstammen einem von der WHO geprägten konzeptuellen Verständnis von Behinderung, festgehalten in der Internationalen Klassifikation der Schäden, Aktivitäten und Partizipation, ICDH-2, deutsch 1998, S. 18f.) Aktivität meint dabei die Art und das Ausmass einer zielgerichteten Tätigkeit einer Person als einem autonom handelnden Subjekt und verweist auf das vorher genannte Erziehungsziel der „Selbstverwirklichung“. Partizipation bezeichnet die „Art und das Ausmass des Einbezogenseins einer Person“ (ICDH-2, 1998, S. 19) in Lebensbereiche – und kann wohl nicht nur als Einbezogensein in, sondern auch als aktive Teilhabe an den Lebensbereichen verstanden werden. Dies wiederum kann mit dem zweiten Teil des vorher erwähnten Erziehungsziels „in sozialer Integration“ in Verbindung gesetzt werden. Damit wird deutlich, dass – analog zum vorher genannten Verständnis der Identität – dieses Konzept von Behinderung dieselben beiden Aspekte in sich vereint. (Und damit ist darauf hingewiesen, dass in der Heilpädagogik unterschiedliche Definitionen und Konzepte zum Behinderungsbegriff zu finden sind.)

Gleichsein und Anderssein

Mit diesem Gegensatzpaar lassen sich zwei weitere grundlegende Aspekte thematisieren:

Es will zuerst eine Schwierigkeit unschreiben, der sich Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sehen. In Bezug auf ihre Entwicklung, ihr (alltägliches) Leben in ihrem sozialen Kontext, das heisst in unserer Gesellschaft, können sich behinderte Menschen als gleichartig und gleichwertig sehen und erleben, aber zugleich auch als anders. Dies ist ein Widerspruch, der ihre Selbstwahrnehmung betrifft, indem sie etwa aktiv mithalten und teilhaben können und in dem ihnen ihre Anderssein, ihre eingeschränkten Möglichkeiten (schmerzlich) bewusst werden. Widerspruchlich ist auch die Fremdwahrnehmung durch andere, wie sie vom Betroffenen erlebt wird: einmal etwa ist er ein Teilnehmer, einmal (oder sogar zugleich) ein Ausgeschlossener.

Mit diesen Widersprüchen müssen Menschen mit Behinderungen umzugehen lernen, sie müssen – ähnlich der Identitätsbalance – probieren, sie auszugleichen, letztlich einen Weg zwischen Anpassung und Eigenständigkeit suchen.

Das Gegensatzpaar Gleichsein und Anderssein weist aber des weiteren auf eine Frage hin, die sich in der Sonderpädagogik immer wieder gestellt hat: auf die Frage danach, ob behinderte Menschen gleich sein wie nichtbehinderte, bzw. wie sehr ihr Anderssein in Rechnung gestellt werden müsse. Stellvertretend für mehrere differentielle Heilpädagogiken sei auf die Körperbehindertenpädagogik verwiesen. Es wurde die „These von der Krüppelseele“ aufgestellt, d. h. gefragt, ob es eine spezielle Körperbehindertenspsychologie gebe (von Pa-

wel, 1984, S. 39f.). Ausgehend vom antiken Ausdruck, dass nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohne, wurde unterstellt, dass eine Körperschädigung den Charakter und allenfalls die Intelligenz beeinflusse. (Übrigens besagt der Spruch in seiner lateinischen Fassung nicht, dass dies so zu sein habe, sondern drückt den Wunsch aus, dass ein gesunder Geist in einem gesunden Körper sei.) Sowohl theoretische wie auch empirische Untersuchungen widersprechen dieser These weitgehend (siehe auch Ahbeck & Rath, 1995, für die Sehgeschädigtenpädagogik zur gleichen Thematik).

Das Anderssein von Menschen mit Behinderungen (unter Weglassen des Aspektes des Gleichseins) ist auch ein Thema in der Ende der achtziger Jahre neu aufgeflammt Diskussion um Lebenswert und Lebensrecht namentlich schwerstbehinderter Menschen. Hier ist nicht der Ort, über ethnische Argumentationen zu reflektieren; der Hinweis auf diese Diskussion soll genügen, um zu zeigen, wie brisant das Problem des Andersseins sein kann und wie existentiell es sich für Betroffene auswirken kann.

Identität und Entwicklung: Kontinuität und Wandlung

Die Entwicklung eines Menschen führt zwangsläufig zu Veränderungen – und trotzdem bleibt ein Mensch derselbe. In der Identitätsentwicklung zeigen sich wiederum zwei gegensätzliche Aspekte: sie betreffen ein Gleichbleiben in der Zeit, also eine Kontinuität, und ein Verändern in der Zeit, also eine Wandlung. Als Anforderung an das Individuum ergibt sich, dass es eine Ausgewogenheit finden muss zwischen sich selber bleiben und sich selber weiterentwickeln und verändern. Wer in einer Zeit lebt, in der gesellschaftliche Wandlungsprozesse schnell stattfinden, dem stellt sich insbesondere in der Anforderung, Kontinuität zu wahren, keine leichte Aufgabe.

Eine vergleichbare Anforderung ergibt sich für das Individuum nicht nur in der zeitlichen, sondern auch gleichsam in der räumlichen Dimension: da Menschen in verschiedenen Kontexten leben, werden an sie jeweils auch unterschiedliche Ansprüche gestellt, spielen sie verschiedene Rollen. Die Frage stellt sich dabei, wie weit diese verschiedenen Facetten der Identität auf eine Kernidentität bezogen werden können. Diese Frage stellt sich z. B. für Menschen mit Behinderungen, wenn sie sich unter Inesgleichen (z. B. in der „Welt der Gehörlosen“) oder unter Nichtbehinderten (z. B. in der „Welt der Hörenden“) bewegen. Welchen Teil ihres Selbst verwirklichen sie, integriert in welchen sozialen Kontext (als Abwandlung des oben genannten Erziehungszieles)?

Aus heilpädagogischer Perspektive ergeben sich Fragen an den Begriff Identität, die Erziehungsziele betreffen und die nach Zusammenhängen mit Behinderungen fragen. Es ergeben sich Fragen, die Entwicklung ins Zentrum stellen und Fragen nach Gleich- oder Anderssein. In allen vier Themenkreisen kristallisieren sich zwei miteinander verbundene, in gegenseitiger Abhängigkeit

stehende Aspekte heraus: einer, der sich auf das Individuum und seine Selbstbestimmung bezieht, und einer, der auf Interaktions- und Integrationsprozesse im sozialen Kontext verweist.

Identitätsverständnisse

Die nun folgenden drei unterschiedlichen Verständnisse von Identität stammen aus der Psychologie bzw. Soziologie. Ihre Auswahl begründet sich darin, dass sie zu den vorher aufgeworfenen Fragen Teilantworten zu geben vermögen. Zudem sind sie innerhalb der (Heil-)Pädagogik rezipiert.

Identität psychoanalytisch verstanden

Der Begriff der Identität stammt nicht von Freud selber, sondern von einem anderen (späteren) Psychoanalytiker, der über den ursprünglichen Ansatz von Freuds Ich hinaus der psychoanalytischen Basis sozialpsychologische Elemente zufügte: Erik H. Erikson (1902–1994).

Erikson geht vom sogenannten epigenetischen Prinzip aus, welches besagt, dass alles Wachstum einem Grundplan folgt, bis die einzelnen Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind (Erikson, 1978, S. 57; siehe auch Flammer, 1996, S. 94). Aus diesem epigenetischen Prinzip entwickelt Erikson ein epigenetisches Diagramm, das als Phasen- oder Stufentheorie, in Form von psycho-sozialen Krisen formuliert ist. Die erste Stufe – dies als Illustration: die weiteren Phasen lese man bei Erikson (1978, 1987) selber nach – bezieht sich auf das erste Lebensjahr und beinhaltet den Aufbau des Vertrauens in andere und in sich selber. Diese Phase bezeichnet Erikson als „Urvertrauen versus Urmisstrauen“, womit gelingende und kritische Aspekte genannt sind.

Im Verständnis dessen, was unter dem Menschen verstanden wird, zeigen sich die grundlegenden Annahmen der Psychoanalyse, die Erikson um kulturelle und historische Kontextmerkmale bereicherte, deutlich. Die Gewichtung wird in der Generierung der theoretischen Konzeption weniger stark auf die Umwelt gelegt als auf die Person. Insbesondere bei Freud selber steht gleichsam das Innere der Person und der Niederschlag bzw. die Verarbeitung dessen, was die Person erlebt, im Zentrum des Interesses. Im Gegensatz dazu steht das nun folgende Verständnis der Identität.

Identität im Verständnis des Symbolischen Interaktionismus

Es finden sich in der Literatur einige Autoren, deren Verständnis von Identität im Symbolischen Interaktionismus wurzelt. Im folgenden wähle ich drei Auto-

ren aus, die für die Heilpädagogik wichtig erscheinen, die alle drei von einem soziologischen Verständnis von Identität ausgehen, was bedeutet, dass insbesondere die gesellschaftliche Seite betont wird. Die folgenden kurzen Anrisse ihrer Werke sollen vor allem als Anregung verstanden werden, sich mit den Originalwerken auseinanderzusetzen.

Einer der Begründer des Symbolischen Interaktionismus ist George Herbert Mead (1863–1931). Er geht davon aus, dass Geist und Identität des Menschen Produkte der Gesellschaft seien (Mead, 1973, S. 40). Sein Fokus liegt auf der Interaktion zwischen dem Selbst eines Menschen und dem, was er durch die Gesellschaft erfährt. Mead versteht dabei den Menschen als ein reflexives Subjekt, das heisst als ein Wesen, welches sich selber gleichzeitig als Subjekt erleben und als Objekt betrachten kann. Dies gelingt ihm insbesondere (aber nicht ausschliesslich) durch die Sprache. Den Prozess der Entwicklung der Identität (*self*) oder des Selbstbildes sieht Mead in der Synthese des *I* (des persönlichen Ich, das der Mensch im jeweiligen Moment ist) und des *me* (des gesellschaftlichen Ich, das sich selber als Objekt und in der Vergangenheit betrachtet werden kann). Identität bildet sich in der gesellschaftlichen Praxis, in der Interaktion mit anderen.

Auch Erving Goffmans (1922–1982) Verständnis von Identität beruht darauf, dass es verschiedene Aspekte, die soziale, die persönliche und die Ich-Identität, in Interaktion steht. Mit dem Begriff des Stigmas, auf den hin sein Identitätsbegriff konzeptualisiert ist, richtet er jedoch seinen Fokus etwas anders. Ursprünglich bezeichnet Stigma ein Zeichen, welches sichtbar ist und etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Träger offenbart (Goffman, 1975, S. 9). Somit vermittelt ein Stigma eine soziale Information. In seinem in der Heilpädagogik immer wieder zitierten Buch „Stigma“ beschreibt Goffman, wie ein Träger eines Stigmas mit seinem Stigma umzugehen versucht, wie er es im Hinblick auf seine Teilnahme an der Gesellschaft (oder Gemeinschaft) managt (*stigma-management*).

Sowohl Mead wie Goffman entstammen dem amerikanischen Raum. Für den deutschen Sprachraum hat Lothar Krappmann in den sechziger Jahren entscheidende Impulse für ein vertiefteres Verständnis der Identität gegeben. Auch er gewichtet die soziologischen Dimensionen explizit (erwähnt sie auch im Titel seines viel zitierten Buches). Er versteht Identität als eine zu erbringende Leistung des Individuums. Somit wird sie möglicherweise pädagogisch vermittelbar. Anregungen dazu gibt Krappmann selber, indem er die folgenden vier identitätsfördernden Fähigkeiten diskutiert (vgl. Krappmann, 1988, S. 132–173):

- Rollendistanz: Das Individuum will seine Ich-Identität wahren. Um interagieren zu können, muss es die Normen einerseits kennen und sich an dererseits ihnen gegenüber reflektierend und interpretierend verhalten können. So kann es der von den Interaktionspartnern erwarteten Rolle Widerstand entgegenzusetzen oder sie modifizieren.

- *Role taking* und Empathie: Die Übernahme der Rolle eines andern sowie die Einfühlung in dessen Lage führen auch zu einer besseren Sicht seiner selbst (im oben genannten Sinne von Mead: die Fähigkeit, sich selber als Objekt zu sehen) – alle drei Fähigkeiten sind wichtig für die Balance der Identität.

- Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen: Die bereits genannten Fähigkeiten Rollendistanz und Empathie führen zu Inkongruenzen für das Individuum, kognitiv und emotional. „Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muss auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widerstrebende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz“ (Krappmann, 1988, S. 155). Gleichsam im Gegensatz dazu wird im Sinne eines Ausweges aus einem Konflikt mit Anpassung an die Erwartungen anderer oder mit Rückzug reagiert, eben mit Abwehrmechanismen (siehe hierzu Anna Freud, 1980).

- Identitätsdarstellung: Die Ich-Identität muss sichtbar gemacht werden. Die drei, vorhergenannten Fähigkeiten sind dabei wichtig. Ausserdem eignen sich besonders sprachliche Mitteilungen hierfür. Krappmann (1988, S. 172) vermutet, dass sich diese Fähigkeit der Identitätsdarstellung bereits in der frühen Sozialisation in der Familie entwickle.

Identität als integratives Modell

Aufbauend auf dem Verständnis des Symbolischen Interaktionismus sollen zwei jüngere Autoren die kurzen Skizzen zum Begriff Identität abschliessen. Es sind dies Hans-Peter Frey und Karl Hausser. Frey (1983) unterscheidet – ähnlich wie Mead und Goffman – drei Aspekte der Identität, nämlich Identität als:

- das Ergebnis externer Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse (externer Aspekt): umfasst soziale und persönliche Identifizierung durch andere;
- das Ergebnis interner Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse (interner Aspekt): meint einerseits die Ebene, auf der sich die Person aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert, also die Wahrnehmung des Fremdbildes durch das Individuum und andererseits die Selbstinterpretation, also die Selbstwahrnehmung durch das Individuum;
- die spezifische Integrationsleistung einer Person (Integrations- und Balanceaspekt): bezeichnet den Akt, in dem das Individuum divergierende (oder übereinstimmende) Erfahrungen der beiden anderen Aspekte ausbalanciert und integriert und damit handlungsfähig wird sowie seine Identität nach aussen präsentieren kann (siehe Cloerkes, 1997, S. 160ff.).

Dieses Modell ermöglicht, dass Innen- und Aussehenperspektive fokussiert werden können. Während im psychoanalytischen Ansatz die Innenperspektive oder der personale Teil der Identität stärker ausgearbeitet wurden, gewichteten die Vertreter des Symbolischen Interaktionismus den sozialen Teil oder die Aussehenperspektive stärker und differenzierten sie aus. Die Berücksichtigung beider Aspekte und ihre Differenzierung sind notwendig. So können folgende Problemstellungen aufgeworfen werden: Die Frage

- nach der Relation zwischen Aussehen- und Innenperspektive (Realitätsproblem),
 - nach der Relation zwischen verschiedenen Elementen innerhalb der Innenperspektive (Konsistenzproblem),
 - nach Stabilität und Wandel dieser Elemente (Kontinuitätsproblem) sowie
 - nach der Herstellung und Darstellung einer einmaligen, einzigartigen Identität (Individualitätsproblem).
- (Frey & Hausser, 1987, S. 17)

Diese vier Thematiken sind zentral für die Identitätsherstellung und -darstellung, bleiben also Themen, mit denen sich ein Individuum sein Leben lang auseinandersetzen muss.

Dieser letzte Ansatz wird nun auf die vier eingangs formulierten Problemstellungen um Identität aus heilpädagogischer Perspektive bezogen.

Dadurch, dass Identität als eine Integrationsleistung angesehen wird, die von jedem Menschen erbracht werden muss, wird sie pädagogisch beeinflussbar. Der als Erziehungsziel von Mollenhauer genannten Identitätsbalance entspricht die Integrationsleistung des einzelnen bei Frey und Hausser, beinhaltet aber letztlich das Lernen, mit divergierenden aus der Person selber und der Gesellschaft und aus beider Interaktion stammenden Anforderungen umzugehen.

Mit dem Konsistenz- und dem Kontinuitätsproblem werden die unter dem Entwicklungsaspekt aufgeworfenen Fragen eingeordnet.

Wird Behinderung in die Überlegungen mit einbezogen (Frey und Hausser beziehen sich nicht auf Menschen mit Behinderungen), so mag die Thematik der einzigartigen Identität eine wichtige sein, denn eine Behinderung kann jemanden in gewissem Sinne einzigartig, da anders als andere, machen. Der Aspekt des Gleichseins, der auch erforderlich ist, wird in diese vier Thematiken von Frey und Hausser nicht einbezogen. Bei Habermas (1970) findet sich in seiner (nicht ganz deckungsgleichen mit jener von Frey und Hausser) Darstellung der Identitätsbalance eine Formulierung, die sowohl die Einzigartigkeit wie auch die Normalität umfasst: „Wir halten eine soziale Identität aufrecht, indem wir jeweils mit den Gegenspielern relevanter Bezugsgruppen im Hinblick auf normierte Verhaltenserwartungen, identisch zu sein versuchen und gleichwohl Anstrengungen unternehmen, um diese ‚Identität‘ mit anderen als eine Scheinnormalität (*phantom-normalcy*) sichtbar zu machen; gleichzeitig halten wir eine persönliche Identität aufrecht, indem wir gegenüber allen relevanten Bezugsgruppenmitgliedern den sozialen Abstand einer ausdrücklichen

Nicht-Identität wahren und gleichwohl Anstrengungen unternehmen, diese Nicht-Identität als eine fiktive Einzigartigkeit (*phantom-uniqueness*) sichtbar zu machen“ (Habermas, 1970, S. 386, Hervorh. i. Orig.). Die Beziehung der beiden wird als dialektisch verstanden.

Rezeption von „Identität“ in der Heilpädagogik

Von der Heilpädagogik als einer Einheit kann nicht gesprochen werden, zu viele Facetten unterscheiden die verschiedenen (Handlungs-)Felder. Daher greife ich Schwerpunkte heraus.

In der allgemeinen Heilpädagogik, festgemacht zum einen an Autoren, die in jüngerer Zeit ein umfassendes bzw. Überblickswerk geschrieben haben (z. B. Haeberlin, 1995; Jantzen, 1987, 1990; Speck, 1996), und zum andern im Überblickswerk par excellence, dem Handbuch der Sonderpädagogik (Band 1, herausgegeben 1985 von Ulrich Bleidick), wird der Begriff der Identität selten und in gewissem Sinne unspezifisch verwendet. Damit meine ich, dass er als Stichwort wohl vorkommt, sich aber wenig auf die oben angerissenen Ansätze bezieht oder eher aus einem Alltagsgebrauch zu stammen scheint. Eine Ausnahme bildet aber ein etwas früher erschienenes Werk von Urs Haeberlin (1985). Basierend auf einer differenzierten Darlegung des Identitätsbegriffs entwickelt der Autor ein Menschenbild für die Heilpädagogik, d. h. ein Menschenbild, das Gültigkeit für behinderte und nichtbehinderte Menschen beanspruchen kann.

Der Identitätsbegriff findet sich zudem in der Behindertensoziologie in der überaus empfehlenswerten Einführung von Günther Cloetkes (1997). Dort werden im Zusammenhang mit Stigma/Stigmatisierung und Behinderung verschiedene (soziologische) Verständnisse von Identität übersichtlich und informativ vermittelt.

In den differenziellen Gebieten der Heilpädagogik spielt Identität ebenfalls eine Rolle, wenn auch unterschiedliche Ansätze favorisiert werden. Ich greife im folgenden die Seh-, Hör- und Körperbehindertepädagogik heraus, auch weil sich eine interessante Rezeption unterschiedlicher Ansätze der Identität (oder eines bezüglich semantischem Feld verwandten Begriffes wie etwa Selbstkonzept) finden lassen.

Um eine Vergleichbarkeit der drei Gebiete zu ermöglichen, gliedere ich in drei Schwerpunkte:

1. Aspekte der Begrifflichkeit und des Verständnisses der Identität,
2. Verständnis von Behinderung, allenfalls ergänzt durch eine mehrfach verwendete Definition,
3. Erziehungsziele, die von mehreren Autorinnen und Autoren als für diese Pädagogik wichtig erachtet werden.

Als Basis verwende ich deutschsprachige Literatur von vier unterschiedlichen Gattungen: Lehbücher bzw. Einführungen in die entsprechende Behindertenpädagogik; die jeweiligen Bände des Handbuches der Sonderpädagogik; die in den 70er Jahren erschienenen, auch auf differentielle Behindertenpädagogiken bezogene Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats; Literatur, in der explizit (z. B. im Titel) der Begriff Identität (oder Selbstkonzept) erwähnt ist.

Sehbehindertenpädagogik

ad 1. Der Begriff Identität findet sich insbesondere verbunden mit der Frage nach einer speziellen Blindenpsychologie (oder Sehbehindertenpsychologie). Verschiedentlich wurde diese Frage – im Hinblick auf angemessene pädagogische Interventionen und in Werken älterer Autoren ohne einen Bezug zur Identitätsentwicklung – diskutiert. Während in der Theoriebildung zunächst stärker von einer (besonderen) Welt des Blinden (Garbe, 1959, S. 68ff.) ausgegangen wurde, wurde diese Annahme zunehmend relativiert. Dem blindenpädagogischen Handeln wird allerdings weiterhin ein besonderer Stellenwert eingeräumt, indem sein (differentieller) Ursprung in einem Verantwortungsbewusstsein für das Werden des blinden Menschen liegt, der in besonderem Mass der Führung und Erziehung bedarf (Boldt, 1966, S. 31). Die besondere Aufgabe der Erziehung wird auch von Rath (1987) im Hinblick auf die besonderen Bedingungen des Lernens und der sozialen Eingliederung im Zusammenhang mit visuellen Minderleistungen aufrecht erhalten. Allerdings weist sie in einem 1996 erschienenen Themenheft „Besonderheiten in der psychischen Entwicklung Blinder“ darauf hin, dass eine besondere Psychologie Blinder nicht zu rechtfertigen sei. Trotzdem ist eine Schädigung bedeutsam: „Aus unserer Sicht erweist sich eine schwerwiegende Schädigung für die intrapsychische wie die interpersonelle Entwicklung gleichermassen als ein bedeutsamer Faktor. Sie wirkt sich ebenso auf das umfassende Bild, das ein Mensch von sich hat, wie auf die Gestaltung sozialer Interaktionen aus“ lautet die Gesamtschätzung (Ahrbeck & Rath, 1995, S. 34) auf die Frage, ob eine Schädigung im Mittelpunkt der Identität stehe. Weinländer (1987, S. 24) (dagegen) weist darauf hin, dass fälschlicherweise oft sämtliche Probleme und Schwierigkeiten auf die Sehbehinderung zurückgeführt würden.

Vereinzel lassen sich kleinere Arbeiten finden, die die Begriffe Selbstkonzept oder Selbstbild verwenden, aber wenig rezipiert sind.

Interessant ist, wie eine historische Betrachtung der Sehbehindertenpädagogik zeigt, dass die Meinungen der jeweiligen Sehbehindertenpädagogen nicht immer übereinstimmen: sehende tendieren eher zur Favorisierung einer anderen, besonderen Psyche, während geschädigte, also selber betroffene Pädagogen die Gleichheit stärker betonen.

ad 2. Bei der Definition von Sehbehinderung wird oft darauf hingewiesen, dass die Begriffe unterschiedlich systematisiert werden (siehe z. B. Hudelmayer, 1975). So wird in Deutschland etwa der Begriff Schädigung als Oberbegriff verwendet, der Blindheit und Sehbehinderung (also mindestens Wahrnehmung von Lichtsehein) umfasst, während in der Schweiz die sprachlogisch verständlichere Systematik des Oberbegriffs Sehbehinderung, der seinerseits Blindheit und Sehschwäche beinhaltet, gebäuchlich ist.

Sehbehinderung wird in verschiedenen Facetten definiert; Bestimmungsstücke sind etwa eine unspezifische Herabsetzung des Sehvermögens (Ahrbeck & Rath, 1987, S. 29), eine (modellhafte) Umschreibung der Schleistung (Mersi, 1975; Corn, 1985) oder auch Beschreibungen der Auswirkungen für den Betroffenen, auch bezüglich seines Selbstkonzepts (Weinländer, 1987) oder für die Pädagogik (Fromm et al., 1990).

ad 3. Entsprechend dem Verständnis von Sehbehinderung bzw. der Stellungnahme gegenüber einer „besonderen“ Psyche werden unterschiedliche Erziehungsziele formuliert. Oftmals werden allgemeine Erziehungsziele auch für sehbehinderte Kinder als angemessen angesehen; Anpassungen müssen Pädagogen und Pädagogen vor allem methodisch-didaktisch vornehmen, damit das Sinnesvikariat möglichst ausgeglichen werden kann. Hudelmayer (1975, S. 71) sieht drei pädagogisch wichtige Zielsetzungen: „1. das Verhältnis des Blinden zu sich selbst (zu seinem Schicksal und Leiden), 2. das Verhältnis zu den sehenden, nichtbehinderten Menschen und 3. den Bezug des Blinden zur konkreten Objektwelt“, wobei diesen Zielen die andernorts aufgeführten Ziele der kulturellen, sozialen und beruflichen Kompetenz untergeordnet werden. Dass die berufliche Kompetenz nicht so hoch eingeschätzt wird, mag damit zusammenhängen, dass in der Sehbehindertenpädagogik ein Wechsel von einer arbeitsethisch motivierten zu einer ästhetisch orientierten Erziehung stattfindet, nicht zuletzt deshalb, weil Arbeit zunehmend zu einem knappen Gut wird (Mersi, 1986).

Hörbehindertenpädagogik

ad 1. Der Begriff Identität wird in der Hörbehindertenpädagogik mehrfach verwendet, und zwar zum einen von betroffenen Fachpersonen (z. B. Kruse & Kieler-Paehtle, 1988; Hartmann & Hartmann, 1985) (betroffen im Sinne von: selber hörbehindert oder Eltern eines hörbehinderten Kindes sein) und zum anderen von hörenden Fachpersonen (z. B. Ahrbeck, 1992; Hintermaier & Voit, 1990). Als Hauptproblem für die Identität (wie immer sie auch theoretisch gefasst wird) werden die Kommunikationsprobleme Hörgeschädigter mit Hörenden genannt. Dadurch, dass insbesondere gehörlose Menschen nicht bzw. unter erschwerten Bedingungen lautsprachlich kommunizieren und sich durch die

Gebärdensprache eine eigene Kultur geschaffen haben (siehe hierzu etwa Padden & Humphries, 1991), leben sie in zwei Welten. Dies hat für die Entwicklung der Identität Folgen. Für die Erziehung namentlich gehörloser Kinder ist aus der Sicht eines interaktiven Identitätsverständnisses der Einbezug der Gebärdensprache dringend erforderlich (siehe z. B. Ahbeck, 1992, S. 194).

ad 2. Eine Hörbehinderung kann nicht reduziert werden auf ein bestimmtes Mass an Hörverlust, auch wenn zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit unterschieden werden muss: „Taub ist derjenige, der die Sprache hauptsächlich durch das Sehen aufnehmen muss; die Lautwahrnehmung ist ihm dabei eine Hilfe. Schwerhörig ist derjenige, der die Sprache hauptsächlich (und sei es auch nur unvollkommen) durch Hören aufnehmen kann; das Sehen ist ihm dabei eine Hilfe“ (van Uden, zit. in Löwe, 1974, S. 44, Hervorh. i. Orig.). Da die Behinderung unsichtbar ist, kann sie die hörende Umwelt zu Fehleinschätzungen verleiten: „... das ist einmal die dramatisierende, verabsolutierende Sicht, dass der Hörgeschädigte, insbesondere der ‚Taubstumme‘, ein ganz anderer Menschentyp sei, fast ein ‚Nicht-Mensch‘, der erst der ‚Menschheit widergegeben‘ werden müsse; zum andern besteht die Gefahr der verarmenden Ignorierung von negativen Folgen, wonach der Hörgeschädigte lediglich ein Mensch, abzüglich eines inakten Gehörs sei“ (Krüger, 1982, S. 13). Aus diesem Zitat wird die zwiespältige Situation deutlich, in der sich Menschen mit einer Hörbehinderung befinden: irgendwo zwischen Gleichsein und Anderssein.

ad 3. Gemäss den Feststellungen, dass Menschen mit Hörbehinderungen in zwei Welten leben und Fehleinschätzungen aus der hörenden Umwelt ausgesetzt sind, besteht das allgemeine Leitziel der Hörbehindertenpädagogik in der Wahrung ihrer persönlichen Identität und Selbstbestimmung in ihrer möglichst weitgehenden Eingliederung in die menschliche Gesellschaft (Ding, 1981, S. 319). Wie die Eingliederung in die menschliche Gesellschaft aussehen soll, darüber gehen die Meinungen diametral auseinander: Eingliederung – so die eine Seite – sei nur möglich, indem hörbehinderte Kinder der Lautsprache bemächtigt würden (und ihre Tendenz, sich mit Gesten bzw. Gebärden auszudrücken, unterdrückt würde), weil eine nicht-lautsprachliche Kommunikation in unserer Gesellschaft nicht möglich sei. Dagegen hält die andere Seite, dass sich Identität nur in einer angemessenen Interaktionsform entwickeln könne und daher die Gebärdensprache der für Gehörlose wesensfremden Lautsprache vorzuziehen sei. (Siehe zu diesem gegensätzlichen Ansichten die differenzierte Meinung von Heese, 1984.) Unbestritten ist also die Zielsetzung der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, der Weg dazu höchst umstritten.

Körperbehindertenpädagogik

ad 1. Den Begriff der Identität findet man in der Literatur zur Körperbehindertenpädagogik seltener. Vielmehr ist vom Selbstkonzept oder vom Selbstbild häufiger die Rede (z. B. Hofmann, 1981; Haupt, 1996), oder vom Ich, das als körperliches verstanden wird (Bitner & Thalhammer, 1989). Damit ist bereits ein Ansatz genannt: der Körper, der eben irgendwie geschädigt ist, ist gleichsam der Ort der Identität. Und damit liegt es nicht fern, nach einer beschädigten Identität zu fragen, nach einer Krüppelseele (siehe dazu kritisch: von Pawel, 1984) und damit das Anderssein von Menschen mit Körperbehinderungen zu betonen.

Erschwerend für die Identitätsbildung erweist es sich, dass sich Kinder gezwungenermassen von klein auf an Nichtbehindertennormen orientieren, dass ihnen gleichsam behinderenaquivalente Normen fehlen (Hansen, 1990, S. 67f.).

Ein weiterer, innerhalb der Körperbehindertenpädagogik entstandener und auch beachteter Ansatz deutet Körperbehinderung und ihre Bedeutung für den betroffenen Menschen und seine (Identitäts-)Entwicklung auf der Basis der Interaktion, dem gemeinsamen Handeln. Eine Gruppe von Körperbehindertenpädagogogen entwickelte daraus die Kooperative Pädagogik, die nicht nur eine (handlungs-)theoretische Fundierung für die Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen leistet, sondern sich auch auf die Kooperation mit Menschen mit schwerster Behinderung beziehen lässt (siehe z. B. Jetter & Schönberger, 1979; Schönberger, Jetter & Praschak, 1987).

ad 2. Trotz verschiedener Ansätze wird eine Definition der Körperbehinderung von den meisten Autoren und Autorinnen zitiert: „Körperbehindert ist, wer infolge einer Schädigung der Stütz- und Bewegungsorgane in seiner Daseinsgestaltung so stark beeinträchtigt ist, dass er jene Verhaltensweisen, die von Mitgliedern seiner wichtigsten Bezugsgruppen in der Regel erwartet werden, nicht oder nur unter aussergewöhnlichen individuellen und sozialen Bedingungen erlernen bzw. zeigen kann und daher zu einer langfristigen schädigungsspezifisch-individuellen Interpretation wichtiger sozialer Rollen finden muss“ (Schönberger, 1977, S. 209). Deutlich stehen die Auswirkungen der körperlichen Schädigung auf den gesellschaftlichen Bezug im Vordergrund dieser Definition; es handelt sich also um ein interaktives Verständnis.

ad 3. Entsprechend der handlungstheoretischen Basis der Definition von Schönberger findet sich als Erziehungsziel, dass dem körperbehinderten Kind verantwortliches Handeln ermöglicht werden soll (Praschak & Praschak, 1979). Allerdings ist dies zugleich auch der Weg: durch ein gemeinsames Handeln, das allen Seiten Verantwortung zuerkennt, lernt das Individuum seine Handlungspläne auszubauen, zu modifizieren, zu verändern.

Anderer Autoren sehen wichtige Erziehungsziele in der Selbstakzeptanz und Verarbeitung der Behinderung (etwa Leyendecker, 1985), in der Akzeptierung des eigenen geschädigten Körpers und dessen Integration ins Selbsterleben (Leyendecker, 1993, S. 310) oder darin, dass die Schädigung in das Selbstkonzept integriert sein muss, damit ein akzeptables Gleichgewicht zwischen den Erwartungshaltungen und dem eigenen Verhalten erreicht werden kann (Jansen, 1993, S. 325). Die Entwicklung der Ich-Identität wird auch als Aufgabe in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit gesehen (Merkens, 1979).

Eine umfassende Formulierung (Bläsig, 1983, S. 15) sieht folgende Zielsetzungen für die Körperbehindertepädagogik vor: Sie umfasst „das Erziehungs-geschehen bzw. das Einwirken auf den Rehabilitanden in Theorie und Praxis, in dessen vielschichtigen Prozess ein Behinderter einbezogen ist, in dem er als Einzelperson steht und sich damit auseinandersetzt: mit sich selbst, in der Begrenzung mit Gleichaltrigen, mit dem Bemühen der Ausensehenden auf Eingliederungsziele, mit der Umwelt allgemein sowie mit den zur Entfaltung drängenden, von Mensch zu Mensch unterschiedlich vorhandenen Veranlagungen und Begabungen. Dabei sind vor allem die durch die Pädagogik intendierten Schritte für jede Altersstufe unterschiedlich.“

Kommentar

In diesen drei Aspekten, die für jede der drei ausgewählten differentialen Heilpädagogiken kurz skizziert wurden, zeigt sich eine mehr oder weniger breite Palette von Ansätzen, die theoretisch bedacht und praktisch angewendet (und allenfalls empirisch überprüft) wurden. In allen drei Bereichen nehmen Betroffene (Erwachsene oder Angehörige) – allenfalls als Fachleute – an der Diskussion teil und bringen ihre Beiträge ein, von denen sich jene nichtbehinderten Fachpersonen unterscheiden können (z. B. in der Gehörlosenpädagogik, Stichwort: Gebärdensprache). Dazu kann man sich überlegen, wer denn am besten wisse, was für Behinderte gut sei (siehe dazu Jeltsch-Schudel, 1993).

Ein einheitliches Verständnis von Identität lässt sich in keinem Bereich finden; es werden Anleihen an unterschiedliche, nicht genuin heilpädagogische Konzepte der Identität gemacht, und diese werden als Basis für das Verstehen der Behinderung und der Entwicklung des behinderten Menschen genommen sowie auch für die pädagogischen Zielsetzungen fruchtbar gemacht.

Die Problematik des Andersseins, wie sie hier schon vorher thematisiert wurde, findet sich in allen drei Bereichen. Das Problem des Lebens in zwei Welten oder die Frage nach einer besonderen, behinderungstypischen Psyche wird zwar aufgeworfen, aber in der Formulierung der Erziehungsziele wieder aufzuheben versucht: indem etwa Selbstakzeptanz, Selbstbestimmung gekoppelt mit gesellschaftlicher Integration angestrebt werden.

Schluss: Was bringt der Begriff Identität der Heilpädagogik?

Nach meinem persönlichen Dafürhalten vermag die Verwendung des Begriffes Identität in der Heilpädagogik für diese einige Impulse zu geben:

Das Wissen darum, dass persönliche Anteile der Identität auf komplex-interaktive Weise mit gesellschaftlichen Anteilen verknüpft sind, erfordert ein entsprechendes Aufgabenverständnis des Heilpädagogen und der Sonderpädagogin, das dieser Komplexität Rechnung zu tragen versucht. Konkret heisst dies, dass personale Belange ebenso wie soziale Kontexte und gesellschaftliche Bedingungen in der Arbeit berücksichtigt werden müssen, dass es also nicht hinreicht, sich ausschliesslich (und möglicherweise in einem Schonraum) mit Menschen mit Behinderungen zu beschäftigen.

Verbunden mit diesem Verständnis von Identität ist die Einzigartigkeit – und somit auch Eigenständigkeit – des einzelnen Subjektes zu respektieren und zu unterstützen (sei es behindert oder nicht). Gleichzeitig muss aber auch die Seite der Zugehörigkeit zur Gesellschaft berücksichtigt werden, etwa durch eine Förderung und Unterstützung von Anpassungsleistungen von beiden Seiten. Dies setzt voraus, dass Unterschiedlichkeiten und Anderssein genügend Raum in der Gesellschaft gegeben wird, dass verschieden zu sein, normal wird.

Das Wissen darum, dass Identität sich nur in sozialer Interaktion entwickeln und bilden kann, verpflichtet in der Heilpädagogik Tätige dazu, sich Kommunikations- und Kooperationsformen anzueignen, die den durch die Schädigung veränderten Bedingungen der Interaktionspartner angemessen sind und ihnen gerecht werden, damit sie nicht der ihnen (als unsere Mitmenschen) zustehenden Chancen der Identitätsentwicklung beraubt werden.

Literatur

- Ahbeck, B. & Rath, W. (1987). Psychologie der Sehbehinderten. In J. Fengler & G. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie* (S. 29–42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahbeck, B. (1992). *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*. Hamburg: Signum.
- Ahbeck, B. & Rath, W. (1995). Steht die SehSchädigung im Mittelpunkt der Identität? Ein Beitrag zum Thema Identität und SehSchädigung. *Die Sonderschule*, (1), 28–40.
- Bitner, G. & Thalhammer, M. (Hrsg.). (1989). *Das Ich ist vor allem ein körperliches ... Zum Selbstwerden des körperbehinderten Kindes*. Würzburg: Edition Bentheim.

- Bläsig, W. (1983). Stellung und Aufgaben der Pädagogik in der Rehabilitation Körperbehinderter. In U. Haupt & G. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik* (Bd. 8, S. 15–26). Berlin: Marhold.
- Bleidick, U. (Hrsg.). (1985). *Theorie der Behindertenpädagogik* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1). Berlin: Marhold.
- Boldt, W. (1966). *Blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder in der physio-technischen Welt. Untersuchungen zur pädagogischen Anthropologie und Didaktik des Blindenunterrichts*. Ratingen: Aloys Henn.
- Cloerkes, G. (1997). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Corn, A. L. (1985). Ein Modell zur Beschreibung des visuellen Verhaltens von Menschen mit herabgesetztem Sehvermögen. *Blind – Sehbehindert*, 105 (1), 2–11.
- Ding, H. (1981). Bemerkungen zum Erziehungsziel Ich-Identität. *Hörsechädigendpädagogik*, 35 (6), 319–327.
- Erikson, E. H. (1978). *Identität und Lebenszyklus*. Zürich: Ex Libris.
- Erikson, E. H. (1987). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Bern: Huber.
- Freud, A. (1980). *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (12. Aufl.). München: Kindler.
- Frey, H.-P. (1983). *Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Frey, H.-P. & Hausser, K. (1987). *Identität*. Stuttgart: Enke.
- Fromm, W., Degenhardt, R. et al. (1990). *Rehabilitationspädagogik für Sehgeschädigte*. Berlin: VEB Volk und Gesundheit.
- Garbe, H. (1959). *Grundlinien einer Theorie der Blindenpädagogik*. Dissertation, Göttingen.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1970). Thesen zur Theorie der Sozialisation. In J. Habermas, *Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Aufsätze 1954–1970* (S. 376–430). Amsterdam: de Munter.
- Haebelin, U. (1985). *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Haebelin, U. (1995). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein prophädisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Behinderte und Ausgegrenzte*. Bern: Haupt.
- Hansen, G. (1990). *Die Persönlichkeit des behinderten Kindes im Vergleich zur Persönlichkeit des nichtbehinderten Kindes. Eine empirische Untersuchung bei 9–14-jährigen Sonder- und Regelschülern*. Frankfurt: Lang.
- Hartmann, H. & Hartmann, K. (1985). *Bewusstheit und Identität der Schwerhörigen* (Kongressbericht des 2. Internationalen Kongresses der Schwerhörigen, 24.–28. Juni 1984 in Stockholm). Hamburg.
- Haupt, U. (1996). *Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Heese, G. (1984). Mit der Integration ist es gar nicht so einfach. Notizen zum Thema Einbezug behinderter Schüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 53 (4), 383–395.
- Hintermaier, M. & Voit, H. (1990). *Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit* (Beiheft Nr. 26 zur Hörschädigtenpädagogik). Heidelberg: Groos.
- Hofmann, R. (1981). *Selbstkonzept und Selbstwertschätzung Körperbehinderter. Ein Beitrag selbstbezogener Kognition*. Weinheim: Beltz.
- Hudelmayer, D. (1975). Die Erziehung Blinder. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik* 5 (S. 17–138). Stuttgart: Klett.
- ICIDH-2. (1998). *Internationale Klassifikation der Schäden, Aktivitäten und Partizipation. Ein Handbuch der Dimensionen von gesundheitlicher Integrität und Behinderung (Stand September 1998)*. Bericht der WHO, Genf.
- Jansen, G. W. (1993). Identitätsfindung unter erschwerten Entwicklungsbedingungen – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In Ch. Leyendecker & A. Fritz (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung Körperbehinderter* (2. Aufl.; S. 324–336). Heidelberg: Schindele.
- Jantzen, W. (1987/1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (2 Bde.). Weinheim: Beltz.
- Jeltsch-Schudel, B. (1993). Die einen und die anderen – ihr und wir oder wer weiss, was für Behinderte gut ist? In Ch. Münner & S. Schreiber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stelvertretung und Selbstbestimmung* (S. 39–50). Luzern: Edition SZH/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Jetter, K. & Schönberger, F. (Hrsg.). (1979). *Verhaltensstörung als Handlungsveränderung*. Bern: Huber.
- Krapppmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Krüger, M. (1982). Der Personenkreis. In H. Jussen & O. Kröhmert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik* (Bd. 3, S. 3–26). Berlin: Marhold.
- Knuse, M. & Kiefer-Paehle, H. (1988). *Schwerhörigkeit. Probleme der Identität*. Heidelberg: Groos.
- Leyendecker, Ch. (1985). Körpererfahrung und Behinderung. Ein Diskurs zur Frage der Identitätsfindung Körperbehinderter. *Sonderpädagogik*, 15 (1), 1–15.

- Leyendecker, Ch. (1993). Geschädigter Körper = beschädigtes Selbst? Von der Schwierigkeit der Selbstfindung in personaler und sozialer Identität. In Ch. Leyendecker & A. Fritz (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung Körperbehinderter* (2. Aufl.; S. 307–319). Heidelberg: Schöndele.
- Löwe, A. (1974). Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 2* (S. 9–183). Stuttgart: Klett.
- Löwe, A. et al. (1979). Hörbehinderte. In H. Dennerlein (Hrsg.), *Handbuch der Behindertpädagogik* (S. 173–221). München: Kösel.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Merks, L. (1979). Ich-Identität als Aufgabe der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit bei körperbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30 (6), 371–386.
- Mersi, F. (1975). Die Erziehung Sehbehinderter. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 5* (S. 139–224). Stuttgart: Klett.
- Mersi, F. (1986). Von einer arbeitsethisch motivierten zu einer ästhetisch orientierten Erziehung Sehgeschädigter: ein wünschenswerter Paradigmenwechsel? *Blind – Sehbehindert*, 106 (1), 17–26.
- Mittelstrass, J. (Hrsg.). (1984). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Stichwort „Identität“: Bd. 2, S. 189–192). Mannheim: Bibliographisches Institut, Wissenschaftsverlag.
- Mollenhauer, K. (1982). *Theorien zum Erziehungsprozess* (4. Aufl.). München: Juventa.
- Padden, C. & Humphries, T. (1991). *Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Hamburg: Signum.
- Praschak-Wolf, E. J. & Praschak, W. (1979). Handlungsveränderung als pädagogisches Konzept. In K. Jetter & F. Schönberger (Hrsg.), *Verhaltensänderung als Handlungsveränderung* (S. 13–27). Bern: Huber.
- Rath, W. (1987). *Sehbehindertpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rath, W. (1996). Anmerkungen, Grundgedanken, Literaturhinweise zum Thema „Besonderheiten der psychischen Entwicklung Blinder“. *Blind – Sehbehindert*, (Themenheft 116), 3–15.
- Ritter, J. & Grönder, K. (Hrsg.). (1974). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Stichwort „Identität“: Bd. 4, S. 143–147). Basel: Schwabe.
- Schönberger, F. (1977). Körperbehinderungen. Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4* (S. 199–279). Stuttgart: Klett.
- Schönberger, F., Jetter, K. & Praschak, W. (1987). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik. Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte*. Stuttgart: Ute Bernhardt-Pätzold.

- Speck, O. (1996). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung* (3. Aufl. als Neuentwurf). München: Reinhardt.
- von Pawel, B. (1984). *Körperbehindertpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinländer, H. (1987). Psychologische Aspekte der Sehbehinderung. *Blind – Sehbehindert*, 107 (1), 21–28.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

9

Zweiter Band: Exemplarische Ausschnitte der Wirklichkeit

1. Normen und Werte

11

Annemarie Pieper

1.1. Theorie der Normen und Werte (Ethik)

13

1.2. Vertiefung an zwei Textbeispielen: Hans Krämer und Hans Jonas

22

Peter Schmid

1.3. Heilpädagogik und Ethik

29

1.4. Vertiefung an einem Textbeispiel: Paul Moor

44

2. Identität

53

Annette Barthaus

2.1. Theorie der Identität: Begriff und klassische theoretische Ansätze

55

Maja Storch

2.2. Vertiefung: Identität in der Postmoderne –
mögliche Fragen und mögliche Antworten

70

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Allgemeine Heilpädagogik : eine interdisziplinäre Einführung / Hannes Dohrenbusch ;
Jürg Blickenstorfer (Hrsg.) . - Luzern : Ed. SZH/SPC

Bd. 2. Exemplarische Ausschnitte der Wirklichkeit. - 1999

(HPS-Reihe; 16)

ISBN 3-908263-83-2

© 1999

Edition SZH/SPC

der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) Luzern
du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC) Lucerne
del Segretariato svizzero di pedagogia curativa e speciale (SPC) Lucerna
dal Secretariat svizzer da pedagogia curativa e speciala (SPC) Lucerna

Alle Rechte vorbehalten

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte
liegt beim jeweiligen Autor und nicht bei
der Zentralstelle für Heilpädagogik

Tous droits réservés

Les auteurs respectifs ont la seule respon-
sabilité du contenu de leurs textes

Druckerei Schuler AG, Biel

Printed in Switzerland

ISBN 3-908263-83-2